

加藤義信先生の研究に学ぶ

瀬野由衣*¹・木村美奈子*²・別府悦子*³

本稿では、加藤義信先生が今まで行ってきた研究の中で、執筆者3名が影響を受けたものおよび研究姿勢から学んだ事項について論じる。また、加藤先生の人間性や発達観にも触れながら、加藤先生の研究が発達心理学および発達臨床心理学において果たしてきた役割と、それを引き継ぎ今後の研究へ発展させていく方向性について、各執筆者の研究課題との関係から考察する。そのため、本稿は以下で述べる順序の三部構成となっている。

まず、別府は、加藤先生の研究系譜と研究姿勢について述べた上で、加藤先生の発達論と発達臨床研究・実践との関わりについて論じる。続いて、瀬野は、加藤先生の研究姿勢および発達研究の理論的エッセンスを概観し、これと自身の研究関心や今後の研究の方向性との関わりについて論考する。最後に、木村は、加藤先生に指導を受けた学生時代から今日に至るまでの加藤先生との交流の中から、自身が感じとった加藤先生の人間性と人間観、そしてそこから派生した加藤先生との共同研究について論考する。

加藤先生の発達論と発達臨床研究・実践

I. はじめに

筆者は、1996年から2000年3月まで愛知県立大学文学部児童教育学科（当時の名称）に在職した。恵まれた教育研究環境と研究者仲間、そして誠実で熱意のある学生たちとともに、充実した仕事を行っていた。しかし、自分の研究が臨床心理士として現場に頻繁に入って行うアクション・リサーチ型であり、その拠点が自宅のある岐阜県であったことや、現場からの発達相談やコンサルテーションの要請が年々増加する中で

大学の運営・教育との兼ね合いがだんだん難しくなり、現在の勤務地の大学に転出することになった。

それと時期を同じくして、将来的に大学院設立に向けての教員を迎えるという事案があり、加藤義信先生がそれに応募された。それまで加藤先生とは面識がなかったが、その際に、加藤先生の論文や著書に出合うことになった。その理論の明快さと深さ、実験研究の着眼点等にいたく感動した。

その後、加藤先生が愛知県立大学に赴任されたが、卒業論文の指導の中で研究者として育っていかれた木村美奈子氏、瀬野由衣氏、加藤弘美氏らが発達臨床の実践に関心をもたれた関係で、筆者が関わっている医療や心理相談の現場などでの共同研究（別府・瀬野・清水・木村、2010）や心理資格のスーパーバイザーを務め、指導教員の加藤先生とも交流を行うことになった。その中で、加藤先生が編集する著書への分担執筆（別府、2008）、あるいは筆者自身の研究活動などへの指導を受ける機会を得た。それらは、上記の人たちとともに、加藤先生のもとで研究者として成長させていただいた貴重な機会であった。

今回、木村氏、瀬野氏とともに、加藤先生の研究と研究姿勢から示唆を受けた事項を書き記すことで、ささやかながら感謝を表すことにしたい。

II. 加藤先生の研究系譜と研究姿勢

加藤先生は、別添の研究業績一覧にあるように、わが国の発達心理学界を牽引する旺盛な研究活動を行われ、その研究成果は、内外にわたり多数公表されている。それらは専門の発達心理学の中でも、空間認知研究、表象発達研究、描画発達研究、アンリ・ワロンの発達思想研究、発達論、フランス語圏心理学史など広

範囲にわたる。また、発達心理学や心理学のみならず、日仏教育問題、日仏他界観比較研究等にいたるまで多領域にわたっている。さらに、アンリ・ワロンやジャン・ピアジェらの発達論を中心に、テキストや翻訳書も多く、学会等での研究発表も160にのぼる。そうした膨大でかつスケールの大きい加藤先生の研究をここで解説したり論考を加えることは、筆者の力量をはるかに超えたものである。

しかし、先に述べたように、実践現場を基盤に発達臨床活動や実践研究を行ってきた筆者にとって、加藤先生の発達論や実験研究の着想から受ける示唆は多く、発達相談や実践研究の対象である子どもや発達障害児者をどのように理解し、どのような視点をもって研究や実践を行っていくかについて、ゆるぎない視点と方向性を与えてくれるものである。

そこで、加藤先生の研究経過を辿りながら、このような発達観や発達論がどのように構築されてきたかを、筆者なりに整理してみたい。

加藤先生は、出身の名古屋大学の学部時代は行動理論をもとにした動物の実験研究に取り組み、心理学研究としてのオーソドックスな基礎研究技法を習得された。その後、いったん生家の家業に携わるが、再び大学に戻り、研究者を目指すことになる。名古屋大学大学院の修士論文では、現在の研究のベースになる幼児の認知発達研究に取り組んだ。具体的には、ピアジェの発達論をもとにした幼児の水平線概念の発達についての実験研究を行っている。認知発達には、空間と時間を扱った大きな流れがあるが、加藤先生はこの頃から、他者と自分との距離を空間でとらえる空間認知に研究関心の重きを置く「空間メタファ」に基づく思考様式を自ら意識していたようである。

その後、大学教員として最初の赴任地である高知大学教育学部では、保育実践や乳幼児保健に関わる学習運動など、地方国立大学の研究者として地域から要請された研究活動にも携わっている。また、発達研究においては、幼児を対象に、線分方位弁別能力や「頭足画」という幼児が描く特徴的な描画形態について、オリジナルな実験を考案し、幼児の空間認知の特徴を明らかにする研究成果を公表している。

さて、加藤先生の空間メタファの立場に身を置く研究は、愛知淑徳大学への異動後にさらに展開がなされ、内外の学会誌にその成果を活発に発表している。そして、1990年代後半には大規模空間における空間移動に関しての大きかりな実験を着想し、実施した。

そこでは、人の認知地図がコミュニケーションを通じてどのように変化するか、という視点の研究であった。空間認知能力の低さ、いわゆる方向音痴を抱えた人たちがコミュニケーションをとることで、その人たちの認知地図がどのように変化するか、という空間認知にコミュニケーションの視点を取り入れた研究であった(加藤, 1998)。

こうした実験構想の背景に、加藤先生の発達論が存在する。すなわち、ある特定の領域の発達のみを追究するのではなく、他領域の発達、ことにコミュニケーションという人の発達の中で重要な領域の発達との関連で、空間認知の問題を捉えていくという視点である。このように、加藤先生は実験研究をベースにした実証的研究を行いながら、それぞれの実験のバックグラウンドになる理論を重視しており、実験の仮説を提示する必然性を導き出しているところに一つの特徴があると言える。

これらの空間認知研究は、「空間表象の発生的研究」という題目でまとめられ、1999年に名古屋大学より博士(心理学)を授与された。

一方、加藤先生は、愛知淑徳大学時代にフランスに留学をし、アンリ・ワロンをはじめとした理論研究に力を注いでいる。その研究姿勢は徹底しており、アンリ・ワロンの思想を追究するために、膨大な原著を精読し、資料に丹念にあただけでなく、甥にあたるフィリップ・ワロン氏やワロンの弟子のリリアン・リュルサ氏に実際に出会い、聴取や研究交流を行っている。この交流はフランス留学を終えてからも続き、フランスに出向いては、アンリ・ワロンの墓前に参り、資料を収集することとあわせ、フィリップ・ワロン氏、リュルサ氏らとの共同研究や翻訳を通じて、理論をわが国に紹介する作業を続けている。

このように、加藤先生は実験研究においても、理論研究でも、緻密で丹念な研究態度を貫いている。原典にあたり、現場に赴き、時間と手間を惜しまないという研究態度から学ぶ点が多い。

さらに、そうした発達理論の検討にあたっては、研究者仲間と徹底的に議論を重ね、現代的意義を探るという活動を継続して行っている。その長年の共同研究や議論の成果が、日下正一氏、足立自朗氏、亀谷和史氏らとともに著した『『ピアジェ-ワロン』論争』(1996)である。ピアジェやワロンという二大心理学者の理論を検討し、議論を通してそれぞれの理論の現代的意義を明らかにしている。そうした仕事の中での

加藤先生の著作を拝読すると、先生の発達論の構築の中では、ワロンの発達論に根拠を置いていることがわかる。そして、ワロンの個人史や人柄にも触れた上で、ワロンの理論の優位性をいくつかの著作で語っている。例えば、著書の中で先生が、次のように述べているくだりがある。

情動・感情の問題を後の人格の発達全体の原点におくという点でワロンの理論は他に類をみないが、情動・感情の発達自体が心理学では伝統的にもっとも実証研究の困難な現象領域だったということもあって、この領域自体がこれまでは注目されなかった。

現実混沌としたものであり、科学とはその混沌の中に秩序を発見・構築する営みであるとすれば、研究者はともすると美しい秩序をそこに見ようとしてしまうだろう。心理学の中にも、心理的現実を少数の説明原理に還元して理解しようとする誘惑は根強くあり、ワロンはこうした誘惑への警鐘を絶えず鳴らし続けた。しかし、だからと言ってワロンは現象論者だったわけではない。現象の多様性を切り捨てる「説明」を拒んだだけである。現実の混沌としてダイナミックな過程に密着しながら、それを概念化しようとする努力、これこそワロンの方法的態度であった。

(加藤, 2001)

こうしたワロンの理論紹介や検討を行うことを通し、加藤先生が情動や感情といった人間の人格の発達、および人間の発達のダイナミックな過程を重視し、発達を全体としてとらえることに重きを置いていることがわかる。そして、ある発達の側面だけを取りあげて論じる領域固有性の流れへの批判はワロンの理論の流れをくんだものであることがわかる。次のくだりがそうである。

表象の発生問題を論じた際にそれが典型的に表れているように、ワロンは現象間の差異や矛盾の局面に徹底的にこだわる。そのこだわりは限度を超えて、「フランス的な」思考が可能とする分類的秩序をも突き破ってしまい、その結果、まったく新しい、ダイナミックに人間の発達をみる視点が開けてくる。これこそがワロンであるように思われる。

一見類似している、あるいは同一とみなされている現象間の差異にこだわり、その違いを徹底的に分析・考察するなかで、人という存在の豊かな全体性を浮かび上がらせようとする彼の方法は、差異に

よって各項の独立性をはじめから指定する領域固有性に代表される現代の発達心理学の動向の中では、改めて学ぶに値するのではないだろうか。

(加藤, 2001)

今までの加藤先生の研究の系譜を整理すると、先生は実験研究を構想しつつも、その背景に横たわる発達論、ことにワロンの発達論を根拠にし、そこでの人間の存在の豊かな全体性を重視している。それは加藤先生が人間に対しての深い洞察とともに、温かいまなざしをもって発達の理論化に努めてきたことのあらわれではないかと考える。

その後、こうした人間観、子どもの発達観をベースに、愛知県立大学に赴任してからは、教え子の木村美奈子氏、瀬野由衣氏らとともに、子どもの表象発達の実験研究に取り組んでいる。それらについては、次章以降で触れられる。

III. 加藤先生の発達論と発達臨床研究

前項で紹介したように、加藤先生がアンリ・ワロンの流れをくんで発達論を構築していることが理解できた。加藤先生は、こうした理論を「グランド・セオリー」として、現代の心理学研究に必要なものとしている。このようなグランド・セオリーを重視しつつ、発達障害の研究に触れている文章がある。少し長いが引用したい。

発達のグランド・セオリーとは、誕生から大人になるまでの発達の全体を視野に入れ、その過程を幾つかに区切って発達段階論として提示する「大きな理論」のことで、フロイト (Freud) やピアジェ (Piaget) やワロン (Wallon)、日本で言えば田中昌人の理論などがこれに該当します。しかし、1990年代以降、発達心理学のテキストがこうした「大きな理論」に広いスペースを割くことは、次第に少なくなっていきました。これには2つの理由が考えられます。

ひとつは、研究が進み、具体的な事実と突き合わせてみると、万能に見えた「大きな理論」にも^{ほころ}綻びのあることが明らかになってきたからです。その結果、子どもの諸機能や諸能力の発達全体を貫いているような原理の探求よりも、個々の機能や能力が領域別に比較的独立であることを前提にして、そのそれぞれの変化をもっと細かく具体的に明らかにしようとする試みが、発達心理学の主流を占めるようになりました。こうした立場は、領域固有性論と呼ばれています。ふたつ目に挙げられるのは、領域固

有的な発達の見方を受けて、発達障害の研究においても、段階論的視点よりもそれぞれの障害の特性に焦点を当ててその原因を探ったり療育方法を探究しようとする流れが、近年は優勢になりつつあるという事実です（赤木、2011）。自閉症をもつばら他者の心を理解する仕組みの障害とみなす研究（「心の理論」障害仮説）などが、この例と言えるでしょう。

発達のグランド・セオリーの後退には、確かにそれなりの時代的背景と学問的根拠のあったことがわかります。しかし、その結果として、子どもをその生活も含めて全体としてとらえようとする姿勢、つまり、知性や感情や社会性といった異なる機能間の発達の関係に目配りをしつつ、少し長い時間的な見通しの中で子どもの育ちを考えようとする姿勢が、いつの間にか失われてしまう恐れも生まれています。

（加藤、近刊予定）

ここで述べられているような加藤先生が警鐘を鳴らすグランド・セオリー後退の傾向が、筆者が関わる発達臨床研究や障害児の相談、発達支援活動にも、少なからず影響を与えているのではないかと考えている。上記の赤木（2011）の引用にあるように、障害の特性に特化した支援方法や技法が隆盛し、さまざまな訓練アプローチやグッズの開発が盛んである。たとえば、自閉症の視覚認知の優位性によって絵や写真カードを活用した支援や指導が盛んに行われたり、感覚過敏性に配慮して衝立などで、外の刺激を遮断するといった環境設定などである。また、発達障害児の発達の領域固有性に目が向けられ、たとえば社会性の弱さを改善するための「ソーシャル・スキル・トレーニング（SST）」、あるいは行動療法による関わりや問題行動の改善をめざす技法の開発や活用が盛んに行われている。そして、そうした技法や訓練アプローチの効果を測定し、エビデンスを提示する研究も多数行われている。

子ども、および発達障害などがあって特別な支援の必要な人たちにとって、よりよい技術や支援方法が開発され活用されていくことは、支援にとって不可欠なことである。また、障害の特性を考慮した環境を設定していくことは、子どもや発達障害児者の困難や生きづらさを軽減していくことにつながることになる。

しかし、一方で、こうした配慮や技法、技術は、あくまで補助的な手段であると考えるが、現在の療育や

教育の中では、このことが目標にされる場合も少なくない。それゆえ、それらが多用される中では、子どもや発達障害児者自身の主体性や人格発達、あるいは生活の豊かさが十分に尊重されず、発達の全体をとらえる視点が阻害されないか、懸念されるところである。ややもすると、そうした方法や技術に指導者が頼るがゆえに、子どもたちの内面が十分に考慮されないまま特定の方法やアプローチが先行したり、短い時間的スパンで改善することを求める傾向が主流になっているのではないかと感じることもある。筆者は、こうした子どもや発達障害児者の発達を長い時間的な見通しの中で見ていく視点が失われつつあることや、生活の中で発達全体を見ていこうとする観点が軽視されていくことの問題性を、事例検討を通じて述べてきた（別府、2012）。

加藤先生の研究において、障害児者を対象に行ったものはない。しかし、筆者が関わる障害児や支援の必要な子どもを対象にした発達臨床研究においては、先述した理由により、加藤先生の発達論はまさしく実践的であり、現代的意義が高いと考える。今こそ、加藤先生のいうグランド・セオリーを背景にした人間の発達全体をダイナミックに捉えることや生活の中で発達を見ていこうとする研究が実践的にも求められているのではないかと考える。

また、加藤先生の研究の中で、空間認知研究や「頭足画」をはじめとする描画研究に関する論考（加藤、1990など）は、LD児や自閉症スペクトラム障害の子どもたちの発達や支援を考えていく上で、重要な視点が提起されていた。ここでは、それらの研究を紹介することはできなかったが、今後、そうした研究の成果を発達臨床研究に生かしたいと考えている。その意味で、今後もし指導や教え子の人たちも交えての共同研究を継続していただきながら、子どもや障害児者の発達保障のための研究や実践に力を注いでいくことができると願っている。また、加藤先生の真摯で妥協を許さない学問的態度から学ぶところは多く、学んだことを自分の研究・実践活動の糧にしていきたい。

（別府悦子）

発生的視点から、子どもの発達を問いつける

I. はじめに

幼い頃から「地図少年」だった加藤先生は、自ら「物事を俯瞰的にみることが好き」と語っておられる。地図を通して世界を眺望しながら、そして、分野にと

らわれない多様な本から知的刺激を受けながら、先生の物事を俯瞰的にみる視座は形成されてきたのだろう。加藤先生の研究業績は、表象発達研究や発達論、アンリ・ワロンの発達思想に関わる研究、空間認知や描画発達研究、日仏教育問題・フランス語圏心理学史、日仏他界観比較研究など、一見すると多岐に渡っている。しかし、その根底には、表象発生問題の謎に迫ろうとする強い志と物事を俯瞰的にとらえ、本質をみようとする研究姿勢が一貫して存在している。以下、瀬野の小論ではまず、加藤先生の物事の本質を捉える視座がどのように研究に反映されているのかを幾つかの著作から振り返っていく。なお、ここで述べる事柄は、あくまで筆者の目からみた先生像であり、主観的な部分も幾らかあると思われる。この点をあらかじめご理解頂きたい。

II. 加藤先生の研究姿勢と理論的エッセンス

1. 物事の本質に迫る“俯瞰的視点”

表象発達論、アンリ・ワロンの発達思想研究のいずれとしても読みごたえがあり、数多く引用される近年の著作の一つが、2007年に心理科学に掲載された「発達の連続性 vs. 非連続性の議論からみた表象発生問題：アンリ・ワロンとフランス心理学から学ぶ」である。この中で加藤先生の研究姿勢が垣間見えるのは、「表象 (representation)」の定義 (語義) に関わる論述である。ここで先生は、表象は、いまここにはない対象を心的に蘇らせることであるが、「represent は他動詞 (蘇らせる) であって、自動詞 (蘇る) ではないことに注意しよう」(加藤, 2007a, p. 45) と述べた上で、表象が想起主体の自発性や意図性を前提にした、主体の側が自由に立ち上げることができる道具であると指摘している。さらに、Perner (1991) の表象の定義に照らしながら、「置き換えるもの」(表象、もしくは心的表象) と「置き換えられるもの」(指示対象) の関係について言及し、表象が指示対象から自立し切り離されたものであることを強調する。英語圏の心理学の主流の立場が知覚の延長線上に表象を位置づけているのにたいし、表象は「知覚と対立し、知覚を凌駕し、知覚とは別の経験世界を形成するものである」(加藤, 2007a, p. 47) という立場を明示し、表象の本質に迫る議論が展開されている。「そもそも〇〇とは何か」という問いを立て、その語義や語源に遡って深く論考する姿勢は、加藤先生のいずれの著作の中にも共通するものであろう。「そもそもコミュニケーションとは何か」(加藤, 2004)、「論争が行われる背後には何か

あるか」(加藤, 2006)、「学派を形成するような大理論には通常どのような要件が備わっているべきか」(加藤, 1996, 2001) といった、研究者が問題設定をする際に暗黙のうちに仮定している前提を改めて問い直した上で、その内実に迫っていくのである。以下の研究タイプの分類も、筆者自身、研究者としての立ち位置を考える上で参考になったものの一つである。

筆者はかねがね、発達心理学の研究はその動機から以下のような3つのタイプに分類でき、そのそれぞれにおいて優れた研究が行われ相互に影響し合うことが必要であると考えてきた。①子どもが日常生活の中で示す行動や心の不思議に素朴に感嘆し、大人には不可解なこうした現象の解明を第一義とする「子ども中心・現象触発型」発達研究 (はじめに特定の現象ありき、という型)。②認識のメカニズムや自己形成といった人間理解の根本問題に発生的観点から迫ろうとして子どもに関心が向けられる「人間理解中心・問題触発型」発達研究。③教育実践から提起されるきわめて具体的な課題解決を第一の目的とする「実践中心・課題解決型」発達研究。

(加藤, 2000, p. 27)

おそらく、加藤先生の研究スタイルの大部分は①と②から形成されていると思われる。少年のような純粹で汚れないまなざしで子どもを見て、そこからおもしろい現象を発見しようとする先生の姿は、10年前と今でも全く変わっていない。しかし、たとえ、この①の視点を強くもっていたとしても、その現象をみる枠組み (②の視点) がなければ、おもしろい現象の「おもしろさ」やその価値は半減してしまうだろう。先生の研究が多くの人から「おもしろい」といわれる所以は、②の視点を持ちながら、①の新鮮な視点が常にアクチュアルなものとして存在しているからではないだろうか。

2. 物事の起源、発生を問う姿勢

加藤先生がメタ理論家と呼ばれる理由の一つに、俯瞰的視点の存在があることは間違いなさであろう。さらにいえば、先生の研究の中には“発生を問う”という姿勢がある。おそらく先生ほど、“発生を問う”ことの価値やその意味について含蓄をもって語れる人はいないと筆者は思っている。先生と研究の話をする機会に恵まれた人は既にご存知かと思われるが、先生の分野を超えた様々な知識がこの発生を問題にする視点を豊かにしている。先生はピアジェやワロンを中心とするフランス語圏の心理学から、この発生的視点を学ん

だと述べておられるが(加藤, 2007a)、筆者には、先生の発生的視点は、分野にとらわれない豊かな知的財産に支えられているように思えるのだ。例えば、人間を生き物として捉えるという視点は、『胎児の世界』を著した解剖学者・発生学者、三木成夫などから影響を受けたと考えられるし、分子生物学や進化論、進化生物学などにも非常に関心が深い。近年の脳科学領域の発展にも強く関心をもたれている。さらに、ワロンの研究やご自身の青年期の離人症体験をふまえながら、中井久夫や木村敏を始めとした精神病理学に関わる論考にも通じておられる。あまり知られていないと思われるが、村上春樹の小説を通じて鏡像問題について考察した論文(加藤, 2007b)もある。発達心理学だけにとらわれない、分野を超えた豊富な知識が先生の論文に奥行きと広がりを与えていることは確かである。

さて、筆者は、学部3年生の時に加藤先生や第二著者の木村氏、その他の仲間と共に英書講読会で Tomasello (1999) の著書『The Cultural Origins of Human Cognition』を講読し、その後の自己認知研究会では、Perner (1991) の代表作である『Understanding the Representational Mind』を読み進めてきた。今振り返ってみると、まだ研究の作法も知らない学部時代に“何かを考えるとはどういうことか”という思考の流儀を肌で感じさせてもらったようである。最初に読んだ Tomasello の本のタイトルに“起源”という語が使用されているのもおそらく偶然ではない。当時のレジュメを見直すと、加藤先生が発した問い(例えば、「そもそも、欺きとは何か(欺きといえるためにはどのような要件が揃っている必要があるか)」)とそこで皆で議論した内容が幾つも記されている。先生との出会いを通して、人間の起源を発生的に考えるということ、物事を深く考えるということがどういうことなのかを教えて頂いたように思う。

III. 筆者の研究に継承され、発展させていきたいもの

筆者の研究経歴は、学部4年生を入れて約10年である。以下、その研究履歴の中でのテーマを大きく二つに分け、各テーマと加藤先生の理論的視点との関わりについて考察していく。

1. メタ表象の発生を問う

筆者の研究テーマとして第一に挙げられるのは、3～6歳を対象にした「幼児における心的状態の理解に関する発達的研究」である。学位論文のタイトルにもなっているこのテーマは、発達心理学研究に掲載された二つの論文(瀬野, 2008; 瀬野・加藤, 2007)から

成るものであり、一言でいえば、「5歳前後のメタ表象の発生問題を問う」ことが主な関心である。本論文の執筆者であり、大切な研究仲間である木村氏の実験を手伝っていた時に偶然目にした現象が発端となり、その現象の存在を確かめ、その意味を追究してきたのが院生時代だったといっても過言ではないだろう。ここでは、メタ表象の成立と実行機能の発達との関連を問題にしているのだが、加藤先生と筆者が共有している問題意識は、“行為している最中に(acting out しているときに)認識は生まれない”という点である。この議論は加藤先生が“切り離し”の問題としてメタ表象の発生問題(加藤・瀬野・木村, 2006)、そして、表象発生問題について論考する時に強調されている点でもある。“切り離す”という言葉は抽象的であり、実行機能や抑制機能といった用語にそのまま置き換えた方がわかりやすいというご指摘もあるだろう。しかし、この語には、実行機能や抑制、ワーキングメモリという認知心理学的用語には含意しにくい、身体論的な視点が内包されている。これに関わる認識発達の基盤としての身体性の問題に関する加藤先生の見解を、少し長くなるがそのまま引用させて頂く。

……このことをわかりやすく整理するために筆者は、「響き合う身体」「緊張する身体」「活動する身体」の三つの身体性の相を区別し、子どもの発達をその関係の発展として捉える視点を提起したことがある(『コミュニケーションとからだ』、『心理科学への招待』有斐閣)。「響き合う身体」とは、リズムカルな身体の動きや情動が他者のからだへと伝染する側面(あくびの伝染や集団の熱狂など)をさす。「緊張する身体」とは、からだが他者のからだを前にして構えをとる、つまり、運動を抑え緊張をからだにみなぎらせる側面をさす。「活動する身体」とは、外界に働きかけ、変化を生みだし、その中で自らも変わるからだの側面をさす。

(加藤, 2006, p. 35)

「響き合う身体」については、エントレインメントや間主観性の概念のもとに既に豊富な研究が行われている。残るは「緊張する身体」の意味が発見されねばならないが、既に乳児期後半の共同注意や三項関係の成立についての研究にその萌芽が認められる。さらには、その両者と「活動する身体」の関係が理論化されていくことも重要である。

(加藤, 2006, p. 36)

表象発生問題に関する上記の見解は、メタ表象の成

立問題（加藤他，2006）にも当てはまるように思われる。抑制機能は切り離しを可能にする要因として重要な認知機能ではある。しかし、「切り離す」という言葉の中に含まれる主体の構えの問題、つまり、「緊張する身体」（自己塑型的な姿勢機能の役割）については、抑制機能の発達という説明だけでは不十分であろう。この点については実証化が難しいのが難点であるが、追究していきたい大事な研究課題である。

2. 2歳代の発達を身体論的な視点から問う

もう一つ、現在も継続中のテーマは、「2歳児の表象機能の発達および自己の様相に関する発達の研究」である。筆者は卒業論文で、2歳児のライブビデオ映像自己認知の問題に取り組み、これを DeLoache の二重表象理論と関連づけて考察してきた（瀬野，未公開）。この研究テーマは大学院に入り、いったん小休止となったが、学位論文執筆後、偶然にも、再び、2歳代に光を当てたいと考えるきっかけができ、それを論文として公刊することができた（瀬野，2010，2011）。そのきっかけは、幼稚園の2歳児クラスで目にした、模倣を介して子どもたちがつながりあう姿である。この現象は既に多くの発達心理学者が報告しているものであり、筆者が初めて目にしたものではない。しかし、この現象を見ておもしろいと感じ、研究としてまとめてみたいと考える筆者の背中を後押しして下さったのは、加藤先生である。先生と時々議論した際に頂いたコメントは常に筆者にとって重く、重要な課題を含んでいる。その一つが模倣と表象との関係である。この問題はしばしば延滞模倣と表象との関係で議論になることが多いが、子ども同士の間で展開される即時模倣に当てはめても興味深い。

当時、筆者は、まず初めに表象（頭の中の心的イメージ）があって、それを行為化する（模倣によって表現する）という、初めに表象ありきという図式に縛られていた時期があった。つまり、子ども同士の間で相互模倣が成立する前提には、相互にイメージを共有することが必要であると考えていた。そして、確かにそれを支持するような観察記録も存在する。例えば、絵本を頭に乘せて「トラック！」と言いながら机の周りを走りだす男児の様子を見て、他児もそれに続いて「トラック！」と言って頭の上に絵本を乗せて走り出すという事例である（瀬野，2010）。これは、言葉でイメージを言語化し、それを行為化していると解釈できるものである。しかし、加藤先生からは、必ずしもイメージが先行して、それが行為につながるという順

番ではないのではないか、というご指摘を頂いた。確かに、同論文の中にその見解に見あう模倣の記録も存在している。瀬野（2010）では、前者を「同じになる志向性の強い模倣のタイプ」、後者を「二者間でコンタクトが成立していることを確認し合う模倣のタイプ」に分類し、模倣が人間同士を結びつける上で果たす役割を二つの側面から考察した。加藤先生流に言えば、「響き合う身体」の二つの面を子ども同士の相互作用の中で理解しようとしたといえるだろう。しかし、当時の論文では、模倣と表象との関係については十分に言及していない。今回、本論文を執筆することを良い機会とし、当時のことを振り返りながら、近年考えている2歳代の表象世界の在り様について考えてみたい。

2歳代は、既に表象の世界に参入し、言葉を使ったやりとり、ふり遊びも可能になっている時期である。しかし、2歳代の表象世界の在り様に関しては、木下（2008，2011）を中心に既に指摘がなされているように、特に言語レベルで揺らぎやすいことが報告されている。近年、筆者は、「自己の視点を形成途上の2歳代前半は、目の前で知覚した他者の姿勢や身ぶり（表現）に融即しやすい」と指摘したことがある（瀬野，2012）。自分の中に視点が出来るということは、言語を扱う主体としての自己が形成されることを意味する。加藤先生流に言うならば、「世界と空間的に距離をとり時間的に隙間を作って、自我という領域、つまりは自らの心の領域を創り出していく」（加藤，近刊予定）一つの局面といえるであろう。こうした自我の発達は0歳代後半から1歳代にかけて三項関係の形成の中で生じるであろうし、2歳代から3歳にかけての自己視点の形成、そしてメタ表象が成立する5歳前後にも生じるものと考えられる。もう少し言うならば、乳児期は他者との直接的な相互交流の中で生じる情動の共有から「離れる」ことが三項関係の形成に関わっているし、2歳代は、身体化された表象（模倣）レベルでの他児とのつながりから「離れ」、言語レベルで主体が形成されることが重要になってくるのだろう¹⁾。先に問題提起した模倣と表象との関係について改めて言及するならば、2歳児は、確固とした表象の世界をもった上で模倣を通じて他児とつながり合っているわけではなく、身体化された模倣そのものの中にその時期の表象世界の在り方が内包されているように思えるのである。おそらく2歳児にとってこの世界は、大人が思っているような明示的で確固としたもの

ではないのであろう。筆者はまだまだこのあたりを十分に説得力をもって言語化できずにいる。2歳代の研究はやるべき事柄が多く、課題は山積みである。

IV. 終わりに

実は、本論を執筆している時期は筆者にとって大きな節目を迎える時期と重なっている。8月の後半に第一子を出産した前後がこの論文を執筆している時期である。加藤先生は、表象発生の問題について論じた著作の中で、発生を扱うことは「なかった時を想像する」ことであると述べている（加藤，2007a, 2011a）。受胎し、この世に誕生してくる生命には、まさに「なかったとき」があり、出産後は、「この世界に存在することが当たり前」となる大切な命である。育児は楽しいことばかりではなく、思い通りにならないことに幾つも直面する。そんな時、この「なかった時を想像する」視点は、子どもをまなざす目をやわらかいものにしてくれるようである。最後に、この点に関する加藤先生の記述をそのまま引用させて頂く。

……したがって、大人にとっては当たり前のよう
に存在する機能も「なかったとき」があり、子ども
はそういう世界に生きているかもしれないと、私た
ちはなかなか考えられない。その結果、ついつい大
人の側に子どもを引き寄せて、大人にあるものを通
して子どもを見てしまう。……本当は、大人にある
ものが「なかったとき」とはどのような状態である
かを、子どもを見ながら問うことが必要なのだ。そ
れがいくらか復元できたとき、私たちは初めて、子
どもの「不思議」の根っこにいくらか触れたように
感じることができるだろう。さらには、それは人間
の原点、つまるところは、自分の原点にも触れた感
覚にもつながるだろう。また、翻って、「なかった
とき」との対比から、はじめて「ある」ことの大切
な意味も浮かび上がってくるだろう。

（加藤，2007a, p. 50）

この文章は、加藤先生の子ども、そして人間という存在に向き合うときの謙虚さを感じる、筆者の大好きな文章の一つである。ここから感じとられる人間へのまなざしに深い共感を覚えるのは、おそらく筆者だけではないだろう。発生的視点は、子どもを理解する視点を豊かなものにしてけると実感している。

（瀬野由衣）

加藤義信先生—その人間性と研究—

I. はじめに

筆者は今日までの13年間、加藤義信先生に師事し、幸運にも共同研究者として共に歩むことができた。今回、加藤先生の退官の記念に、別府悦子氏、瀬野由衣氏とともに、このような論文を執筆することができるのは、筆者にとって大きな喜びである。別府氏、瀬野氏が丹念に加藤先生の研究史と理論的エッセンスについて書かれているので、筆者は筆者自身が感じとった加藤先生の人間性と人間観、そしてそこから派生した加藤先生と筆者による共同研究について、論考したいと思う。

筆者は、高校卒業後、14年間の子育て期間を経て、1998年に愛知県立大学文学部児童教育学科（現教育福祉学部教育発達学科）に入学した。加藤先生は、筆者が3年生の時に愛知淑徳大学から愛知県立大学へ赴任され、筆者はその最初のゼミ生である。

加藤先生と筆者の共通点は、ともに小さな商店を営む家庭に生まれ、実父母からなる典型的な家族形態の中では育っていない点である。互いに学業よりも家の手伝いの方が優先される子ども時代を過ごしたことは、いっそう知へのあこがれを強くすることに繋がったかもしれない。先生は自らもよく誤解されると言われるが、非常に勤勉で、こつこつと仕事をこなしていくタイプと周囲の人たちから認識されている。もちろん、勤勉であることは間違いなが、毎日机に向かい、こつこつとコンスタントに仕事を積み上げるタイプではない。この点も筆者と共通である。いつも締切りぎりぎりにならなければならぬと嘆く筆者に、先生はよく「木村さん、これはハビトゥスだから」とおっしゃる。ハビトゥスとは、フランスの社会学者であるブルデューの唱えた身体化された文化資本で、社会的に獲得された性向ともいえる。教育的、文化的水準の高い家庭に生まれた子どもは、それらを身体に染み込ませ、教育、文化をさらに享受し、次の世代に伝えていく。筆者らにはそれがない。「文化資本は三代は変えられないですからね」と先生がおっしゃるとおり、世代を超えて受け継がれ、身体に染み付いた性向は一個人では変えようがないだろう。それを乗り越えようとするなら、与えられた条件の中でいかに生きていくかが問われることになる。今さら変えようとせず、自分の資質に合ったやり方でやりなさい、というのが先生

の教えだ。

筆者は、加藤先生がこれまでに歩んできた道のりは、コンプレックスとの闘いの歴史だと思っている。それは、自分に与えられた条件と闘い、やがて受け入れ、それを超えていく歴史である。先生がワロンの研究について考察している論文に、ワロンの研究はフランス的発想が根底にあることを取り上げ、「ワロン自身は自らの文化的伝統を踏まえつつそれと闘い、それを超えていこうとしたことだろう。フランス的発想に根を下ろしながら、従来のフランス的発想にはなかった要素を導入しようとしたことだろう。およそ創造的な仕事には必ずそういう側面があり、一言語圏の学問的伝統が豊かになっていくとはそういう試みに果敢に挑戦した研究者をどれだけ輩出したかによるといえる」（加藤、2001）とある。筆者は加藤先生自身も、これと同様のことがいえると考えている。加藤先生のこれまでの創造的な仕事は、自らが背負っている知的・身体的条件や社会・文化的条件をいかに受け入れつつ乗り越えてきたかが、原点にあるのではないだろうか。その拠り所となっているのがワロンなのではないかと思う。以下に、加藤先生の研究の原点となると考えられる、先生が成長段階で体験した二つの出来事を通して、人間性や人間観、また後の研究にどのように影響を与えているか考察する。

II. 二つの体験とそれに影響を受けた研究

出来事1：幼少期の体験とその影響を受けた研究

幼少期の加藤先生は、『『子どもの絵の心理学』の発刊によせて』で書いておられるが、「病院のベッドでギブスに嵌まり身動きも不自由なまま」5、6歳を過ごされた（加藤、1995）。ギブス装着時代は実に約1年半におよび、同年代の子どもたちが外で元気よく遊んでいる間、先生は自身の身体への制約ゆえに、多くの時間を絵本と過ごすことになる。このことは、二つの面で、加藤先生の人間観や研究に影響していると考えられる。

第一に、発達を、また人間を、活動概念だけで捉えない点だ。上記の幼少期の体験は、子どもらしい活動性を大きく阻害し、受容的に生活することを強いることとなっただろう。先生が幼児期の発達を考えると、幼児がどのような活動を行っているかより、そのときの幼児の表象世界がいかなるものか、に興味を持つのは、このような体験と無関係ではないだろう。

もちろん、加藤先生は「活動」をなおざりにしてきただけではない。例えば、外界に働きかけ、積極的か

つ能動的に世界を変えていくという活動的な人間観は、ピアジェの発達理論の根本にあると考えられるし、また、マルクスは『フォイエルバッハのテーゼ』で「哲学者たちは世界を単にさまざまに解釈しただけである。問題なのは世界を変えることなのである」と述べ、社会的な実践、すなわち活動に重きをおいて、世界を変えようとした。学生紛争を生で体験した加藤先生は、このような機械論的ではない能動的な人間観に魅力を感じ、自らも積極的に世界をより良く変えていくための心理学——すなわち、「役に立つ心理学」——をしたいと考えてきたことも事実であろう。ただ、一方で、人と積極的に関わることが苦手であるがゆえに、そこになじめない違和感も感じていたようである。発達心理学界の中でも、実践を重んじる研究ほど、価値あるものとして受けとめられやすく、実践に身を投じてこそできる「役に立つ心理学」ができないと感じていた加藤先生は、ある種の劣等感を持っていたのだ（実際、この感覚は今でも根深く先生の中に残っていることを、筆者は時々感じる）。これは筆者によく話してくれたことであるが、最初の就職先である高知大学に勤めていたときは、実践に積極的に関わっていたが、結局は長く続かなかった。「自分は実践的な研究には向かない」と悟ったとのことである。ワロンとの出会いは、このような背景を持つ加藤先生に、まさに弁証法的なブレイクスルーをもたらしたのではないかと、筆者は考えている。

ワロンは第二次大戦中、ナチス・ドイツに対するレジスタンス闘争に加わり、戦後もフランス共産党員として各種の国際的な教育運動や平和運動に積極的に関わった。「この事実が、戦後、ワロンの社会的名声をいっそう高め、ある種の『神話化されたワロン像』の形成にも繋がっていった。若き日に、私がワロンに関心を持つようになったのも、他の多くの人々と同様、『レジスタンスの闘士』としての彼の社会的活動に目を向けたことがきっかけとなっている」（加藤、2011b）と加藤先生は述べている。こうした非常に活動的な一面とは別に、一方でワロンは驚くほどシャイで控えめで、緊張しやすい人であった（加藤、2001）。緊張する身体をもって対象を静観する態度、すなわち姿勢機能が、表象発生の重要な契機になるとワロンが主張したのは、ワロン自身のこうした性格によるものではないかと加藤先生は推測している。ワロンは能動と受容の両方を体現している人物なのである。加藤先生がワロンの能動的態度にあこがれ、受容的態度に親

近感を抱いているだろうことは想像に難くない。加藤先生自身は、「自分は受容的な人間である」と評しておられるが、筆者の知っている加藤先生は、確かに普段は控えめでシャイではあるが、ときに「闘う人」である。

加藤先生が、ワロンに惹かれ、ワロンを抛り所にして人間を見つめてきたことは、まぎれもない事実であろう。ワロンを介して加藤先生が作り上げた発達の概念やその構成物は、現象的な活動を説明するに留まらず、発達の原理をより俯瞰的な視点から考えることを可能にしてくれている。しかし、ワロンと最も異なるところは、加藤先生は発達理論を構築し、それを実証的研究にのせようとしている点だと思う。加藤先生の発達心理学界における功績のひとつは、緻密な理論とそれを実証する創造的な方法を示そうとしたことにあると、筆者は考えている。

第二に、加藤先生のギブスに嵌った幼少期は、生の世界から何かを理解するというより、媒体を通して世界を理解する体験が中心であったと考えられる。幼少期を過ぎても、内気ゆえに家の客商売がいやで、放課後に図書館に入り浸っていた加藤少年は、「本の虫」と評されるほどの、本好き少年として成長した。また、小学校時代は地図少年でもあり、地図を介して世界を想像することが楽しかったと、加藤先生は述べている。先生がものごとを考える時に、時間的メタファーより空間的メタファーを使用するのも、現実世界を切り取って別の空間に示す外的表象（文字や絵、写真、地図など）に幼い頃から多く接し、慣れ親しんできたせいではないだろうか。病院のベッドの上で身動きのとれなかった幼い日の加藤先生は、自分自身の足でどこかに行かなくとも、そこから本を通していくだけでも想像の世界へ羽ばたくことができたにちがいない。また少年期には、地図さえあれば、世界中を旅することができたのだろう。このことは、外的表象がなぜ実物の代理を果たせるのか、また子どもがそれをどのように理解するようになるのか、という興味に収束されていったのではなかろうか。

その後、筆者のテレビ・映画などの映像好きも相まって、加藤先生と筆者は子どもの外的表象理解の謎に挑むことになる。この研究の中で、筆者らがこだわり続けてきたことは、外的表象理解における「二重化」と「リアリティ」の問題である。外的表象理解における二重化とは、主体内でのシニフィアンとシニフィエの関係の成立のことである。例えばテレビにお

ける二重化の理解とは、テレビの映像であると理解しながら、それは現実のある場面を指し示しているという理解である。リアリティの問題とは、単なる映像とわかっていても、実物と同様のリアリティを感じてしまうのはなぜか、という問いである。これらの問題を解明するために、加藤先生と筆者は、実証的な研究を行ってきた。テレビ映像の理解の発達とは、初期に扱ったテーマで、ここでは、4から6歳までの子どもが、実際に目の前の映像をどのように見ているのかを、実験的に調べている（木村・加藤, 2006）。それまでの映像理解の研究では、4歳のメタ表象が獲得される頃に、動画映像の表象性理解（映像は単なる写しであるという理解）が達成されると考えられてきた（Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L., & Korfmacher, J. E., 1990）。このFlavellらの研究は非常に面白い研究で、テレビ機器に直接働きかけると、そこに映し出されている映像はどのようになるかを尋ねる課題を用いていた。加藤先生は常日頃から、面白い研究をすることを旨としていて、課題はオリジナルなものを自分で考える主義である。そこで筆者らは、テレビ自体に働きかけるのではなく、映像に働きかけたり、映像から働きかけられたりすることを想定させる課題を考えだした。その結果、驚くべきことに、ほとんどの4歳児に映像に対する实在視的な反応（あたかも実物に対するかのような反応）が見られ、6歳児でも特に人の映像が働きかけてくる場合は、半数が实在視的な反応を示したのである。この意外な反応を説明するために、筆者は媒体とシンボルと指示対象の三者の関係性からなる映像理解の発達モデルを構築した（木村, 2008）。このモデルは加藤先生との議論の賜物である。

その後、動画映像のみでなく、静止画である写真を用いた同様の実験も行い、さらにモデルの精緻化と検証を行った。現在は、媒体を二次元的な映像から三次元的な媒体である人形に変え、さらに外的表象の理解の発達について、研究を進めている。ここでは対象の側の要因（人形の種類など）、主体の側の要因（子どもの年齢）、さらに主体と対象との関係を規定する文脈的要因（人形を操作するのは実験者か子どもか、など）を操作して、オリジナルな実験を行う予定である。

出来事2：思春期の鏡像体験とそれに影響を受けた研究

加藤先生のもう一つの貴重な体験は、自己鏡像にまつわる不思議な体験である。それは先生が思春期から

十代の終わり頃にかけて起きたことだが、「あるとき、鏡の向こうに映った自分の姿を見ていると、瞬間的に『この私』のリアリティと『あそこの私』のリアリティが入れ替わって、私は『あそこ（鏡の側）』にいて、『あそこ』から『ここ』にいる私が見られているような気持ちになった。頭では私の身体が『ここ』にあることはわかっていた」と述べている（加藤、1999）。「現実の私」からリアリティが吸い取られて、「鏡に映っている私」こそが濃密なリアリティをもって感じられたというのだ。この体験はおそらく、後に二つのこだわりを加藤先生の中に生み出したと考えられる。ひとつは「身体」に対するこだわりであり、もうひとつは「自己の偏在性」に対するこだわりである。この二つのことは、加藤先生が「自己とは何か」、「他者とは何か」を考える際に、常に重要なキーポイントになっていると思われる。

子どもから見た世界と自分が見ている世界が同じであることに疑いを持ったことのなかった筆者が、はじめてそうではないことを実感したのは、テレビに映し出された自己の遅延ビデオ映像を見ていた幼児を観察したときであった。それは学部時代に筆者がはじめて取り組んだ研究で、遅延ビデオ映像による自己認知マーカーテストであった。鏡での自己認知が成立している3、4歳児を対象にして、ビデオカメラで少し前に録画された自己像（子どもに気づかれないように、頭にシールが貼られている）を見た子どもに、「頭に貼られているシールを取って」、というのと、なんと映像の自己の頭に貼られているシールを取ろうと、テレビ画面に向かって手を伸ばすのである。子どもにとって自己は、もしくは身体は、「いま、ここ」にだけ存在する必然性はないという事実、筆者は新鮮な驚きを覚えた。自己の身体を鏡やビデオなどの映像の中に発見したときの子どもの様子を丹念に観察すると、「心」、「身体」、「自己」、「他者」の関係の認識が色々に絡まり合いながら発達していく様子を見ることができる。加藤先生は、そこに自己の経験を重ねながら、大人ですら、「自己」という存在が「閉じた身体」の中にだけ、常にあるわけではないことを、村上春樹の小説を引用しながら見事に論証し、『村上春樹の小説にみる鏡像体験の諸相』（加藤、2007b）にまとめている。この発想は、先生のはじめに挙げた経験が無いかぎり、簡単には生み出せないだろう。

III. 加藤義信先生から学んだこと

上でも述べたが、筆者は長い社会人期間を経て大学

に入り、そこで加藤先生と出会った。先生と出会うまでは、心理学に興味はあれど、心理学とは何かを全く知らないでいた。というより、心理学とは臨床心理学のことだと思っていた。当時の筆者は、研究者になるなど夢にも思わず、児童養護施設か少年鑑別所のようなところで仕事をしたいと考えていた。そのために「役に立つ心理学」を学びたいと思っていたのである。したがって、はじめてのゼミで加藤先生がメジャーを持ってきて、パーソナルスペースを測った時には大きな衝撃を受けた。正直に言えば、これが心理学かとはがっかりしたのである。今にして思えば、すでにして加藤先生の「心と身体」についての考え方がよく現れている授業だったと思う。

その後、人間発達にまつわる様々な心理学的事象を加藤先生から学ぶことになる。例えば、進化的な見方、脳科学的な見方、実験心理学的な見方、自己意識の問題、表象の問題、発達段階論等々、数え上げれば切りがないほどである。どれも新鮮で、筆者にはダイヤモンドのように輝いて見えた。大げさに思われるかもしれないが、本当にキラキラ輝いていたのである。三人の子どもを育て、子どもの発達についてはなんとなくわかっているつもりでいたが、それは単に現実を見ていただけだった。現実を別の視点から眺めてみると、世界が幾重にも重なって、限りなく豊かに感じた。

大学院に進学後は、修士論文の作成のために何度も加藤先生と議論した。その議論から、現実という混沌の中に秩序を見いだすことの面白さ、理論化することの喜びを知った。

しかし、加藤先生から学んだ最も大きなことは、「学問は人を自由にする」ということであった。先生自身も「自分を縛りから自由にする学問をしたかった」とかつて語っていたが、それは筆者の解釈では、コンプレックスと闘い、やがて受容し、それを乗り越えることを可能にする学問である。筆者自身、様々なコンプレックスを幼少期から抱えていたが、心理学を学ぶことで、それから解放されたように思う。加藤先生自身は「役に立つ心理学」ができないことに、罪悪感や劣等感を感じていたが、否、筆者はもちろんのこと、先生に教えを請うた者は皆、「生きていく上で大いに役に立つ心理学」を、加藤先生から学んだと信じているに違いない。

（木村美奈子）

注

*1 愛知県立大学教育福祉学部准教授 *2 名古屋芸術大学
デザイン学部講師 *3 中部学院大学子ども学部教授

1) これは、2歳代の身体レベルの共有が消失することを意味しない。模倣によってつながりやすい時期は影を潜めるが、模倣の中に含まれる相互交流の重要な側面（瀬野，2010参照）は形を変えて残存していくものと考えられる。

引用文献

- 赤木和重 (2011). 障害研究における発達段階論の意義：自閉症スペクトラム障害をめぐって，発達心理学研究，**22**, pp. 381-390.
- 別府悦子 (2008). 発達障害の子どもたちの認知発達と援助，加藤義信（編著）認知発達心理学入門，ひとなる書房，pp. 226-237.
- 別府悦子 (2012). 発達障害の人たちのライフサイクルを通じた発達保障，全障研出版部.
- 別府悦子・瀬野由衣・清水章子・木村美奈子 (2010). アスペルガー症候群が疑われた不登校女児への親子並行面接の経過，中部学院大学・中部学院大学短期大学部研究紀要，**11**, pp. 156-164.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L., & Korfmacher, J. E. (1990). Do young children think of television image as pictures or real objects? *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, **34**, 399-419.
- 加藤義信 (1990). 空間関係理解の観点からみた幼児の頭足画，高知大学教育学部研究報告，**42**, pp. 199-215.
- 加藤義信 (1995). 『子どもの絵の心理学』の発刊によせて，季刊保育問題研究，**153**, pp. 73-81.
- 加藤義信 (1996). ザゾと「フランス学派」—発達のパラドックスへの接近—，別冊「発達20」発達の理論—明日への系譜，ミネルヴァ書房，pp. 95-113.
- 加藤義信 (1998). ペアでの経路探索が後の単独移動時のパフォーマンスに及ぼす影響—移動中のコミュニケーションに注目して—，認知科学，**5**, pp. 36-48.
- 加藤義信 (1999). 鏡の心理学 (Zazzo, R., Le reflet de miroir), ミネルヴァ書房.
- 加藤義信 (2000). 日下正一さんの業績と研究スタイル，心理学，**21**, pp. 26-31.
- 加藤義信 (2001). アンリ・ワロンの発達論はなぜ難解か？——心理学におけるワロン・ルネサンスに向けての覚え書き，教育臨床心理学研究（北海道大学大学院教育臨床心理学研究グループ 2000年度紀要），**2**, pp. 3-13.
- 加藤義信 (2004). 6章 コミュニケーションとからだ，心理科学研究会（編）心理科学への招待：人間発達における時間とコミュニケーション，有斐閣，pp. 93-108.

- 加藤義信 (2006). 21世紀の認知発達研究とワロン，人間と教育，**49**, pp. 31-36.
- 加藤義信 (2007a). 発達の連続性 vs. 非連続性の議論からみた表象発生問題：アンリ・ワロンとフランス心理学から学ぶ，心理科学，**27**, pp. 43-58.
- 加藤義信 (2007b). 村上春樹の小説にみる鏡像体験の諸相，あいち国文，**1**, pp. 37-49.
- 加藤義信 (2011a). “有能な乳児”という神話—「小さな大人」発見型研究から「謎としての子ども」研究へ—，木下孝司・加用文男・加藤義信（編）子どもの心的世界のゆらぎと発達：表象発達をめぐる不思議，ミネルヴァ書房，pp. 1-33.
- 加藤義信 (2011b). アンリ・ワロン“巡礼”の旅，日仏教育学会年報，**18**, pp. 161-164.
- 加藤義信 (近刊予定). III. 子どもの発達の理解，別府悦子・喜多一憲（編著）発達支援と相談援助—子ども虐待・発達障害・ひきこもり—，三学出版.
- 加藤義信・日下正一・足立自朗・亀谷和史 (1996). ピアジェーワロン論争，ミネルヴァ書房.
- 加藤義信・瀬野由衣・木村美奈子 (2006). 子どもの内面世界はどのようにして生まれるか？—「知覚・行為・表象」の“切り離し”という視点からみた一試論—，日本心理学会第70回大会論文集，p. 50.
- 木村美奈子 (2008). ビデオ映像の表象性理解は幼児にとってなぜ困難か？：写真理解との比較による検討，発達心理学研究，**19**, pp. 157-170.
- 木村美奈子・加藤義信 (2006). 幼児のビデオ映像理解の発達：子どもは映像の表象性をどのように認識するか？，発達心理学研究，**17**, pp. 126-137.
- 木下孝司 (2008). 乳幼児期における自己と「心の理解」の発達，ナカニシヤ出版.
- 木下孝司 (2011). 揺れ動く二歳児の心—自分なりの思いが宿る頃—，木下孝司・加用文男・加藤義信（編）子どもの心的世界のゆらぎと発達：表象発達をめぐる不思議，ミネルヴァ書房，pp. 37-63.
- Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*, Cambridge, MA: MIT Press.
- 瀬野由衣 (未公刊). 2～3歳児における自己および事象のビデオ映像理解，2003年度愛知県立大学文学部児童教育学科卒業論文.
- 瀬野由衣 (2008). 幼児における知識の提供と非提供の使い分けが可能になる発達のプロセスの検討：行為抑制との関連，発達心理学研究，**19**, pp. 36-46.
- 瀬野由衣 (2010). 2～3歳児は仲間同士の遊びでいかに共有テーマを生みだすか—相互模倣とその変化に着目した縦断的観察—，保育学研究，**48**, pp. 51-62.
- 瀬野由衣 (2011). 仲間同士のコミュニケーションからみ

た2～3歳児の自己の発達—相互模倣とその変化に着目した縦断的観察—, (財)発達科学研究教育センター紀要 発達研究, **25**, pp. 79–92.

瀬野由衣 (2012). 2歳児の発達研究の展望, 愛知県立大学教育福祉学部論集, **61**, pp. 79–90.

瀬野由衣・加藤義信 (2007). 幼児は「知る」という心的

状態をどのように理解するようになるか? : 「見ること—知ること」課題で現れる行為反応に着目して, 発達心理学研究, **18**, pp. 1–12.

Tomasello, M. (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*, Harvard University Press.